

EXPERIENCIAS EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

CATALINA JUÁREZ DÍAZ

UPAEP

catalinajuarezdiaz@gmail.com

Resumen

Las experiencias que los alumnos viven en la educación superior, específicamente en las aulas del inglés pueden favorecer o dificultar el aprendizaje de los estudiantes. El inglés, en la actualidad es fomentado por la importancia que la lengua extranjera (LE) representa en los contextos académicos y laborales, por lo tanto, se debe buscar que las experiencias que los alumnos viven sean positivas para el estudiante, de modo que faciliten el aprendizaje de la LE. El objetivo de este estudio cualitativo exploratorio fue identificar las experiencias de aprendizaje que han contribuido o dificultado en la adquisición del inglés como lengua extranjera en el nivel superior. En este estudio preliminar 4 informantes fueron entrevistados. Los hallazgos muestran que los maestros y actividades son considerado como los principales motores y al mismo tiempo los principales obstáculos en el aprendizaje de la LE. Los resultados sugieren que en las experiencias promovidas se debe atender no solo el aspecto cognitivo sino el aspecto emocional de los estudiantes puesto que en contextos donde los alumnos se sentían desmotivados o inseguros su aprovechamiento escolar fue bajo.

Palabras claves: experiencia, aprendizaje del inglés, educación superior

Abstract

The experiences that students live in higher education, specifically in English classrooms, may favor or hinder students' learning. English is currently promoted because of the importance that the foreign language (FL) represents in the academic and working contexts. Therefore, it should promote positive experiences to the student, so that they facilitate students' FL learning. The aim of this exploratory qualitative study is to identify the learning experiences that have contributed or hindered the acquisition of English as an FL at the higher level. In this preliminary study, 4 informants were interviewed. The findings were somewhat paradoxical because the professors and the activities are the main promotion but at the same time the main obstacles to learn the foreign language. The results suggest that the promoted experiences should not only address the cognitive aspect but also the emotional aspect of the students. This implies that in the contexts where the students felt unmotivated or unsafe their academic achievement was rather low.

Keywords: experience, learning English, higher education

Introducción

Actualmente, la educación superior trata de dar respuesta a las tendencias y a los retos emergentes ocasionados por la globalización tales como la movilidad estudiantil, la internalización de la educación y la comunicación intercultural. En este sentido, intenta contribuir en la formación de universitarios con características multilingües para facilitar el manejo y búsqueda de la información en inglés, posicionada como la lengua franca en los contextos académicos y económicos internacionales.

Datos estadísticos muestran la necesidad del aprendizaje del inglés, puesto que es una herramienta requerida en el campo educativo y laboral, donde el 87% de empleadores de México, Brasil, Chile, Salvador, Costa Rica y Colombia indican que es importante que los empleados cuenten con esta herramienta (Cronquist y Fyzbein, 2017).

Ante estas circunstancias, México implementó el inglés como lengua extranjera (LE) de forma obligatoria en todos los niveles educativos. Actualmente, al concluir el preescolar los niños deben usar y entender frases sencillas en inglés. Al finalizar la primaria los alumnos deberían relatar experiencias pasadas, describir su entorno y expresar necesidades inmediatas (SEP,2017).

En la secundaria los alumnos deben alcanzar el nivel B1, aunque los resultados obtenidos en el examen del uso y comprensión del idioma inglés de egresados de secundaria, indican que solo 3 de cada 100 alumnos obtienen el nivel esperado en su plan de estudio (Székely, O'donoghue y Pérez, 2015). Las condiciones que han afectado el aprendizaje del inglés en este nivel educativo son de naturaleza económica, infraestructura, tamaño de grupo, niveles mixtos y el bajo dominio de inglés de los profesores (Davies, 2009).

Al ingresar al nivel medio superior, los alumnos tienen escasos conocimientos del inglés. Este nivel se caracteriza por la diversidad de subsistemas y de programas de estudio. Debido a esa cualidad se omitieron los niveles de dominio considerados para la Educación Media Superior en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). En los cuatro cursos de inglés, denominados Lengua Adicional al español (LAE), se dicta trabajar en la LAE I y II para consolidar los conocimientos del inglés desarrollados en la secundaria. Posteriormente, en la LAE III y IV los alumnos deben desarrollar más la LE (SEP, 2010). Aunque no señalan específicamente el nivel a alcanzar.

La mayoría de los estudiantes del nivel básico y medio superior egresan con conocimientos bajos del inglés, situación que no mejora en el nivel superior, puesto que el 78% de los estudiantes universitarios alcanzan un nivel básico de la LE (Davies, 2009). En el MCER, ese nivel corresponde al nivel A1 y A2 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002).

Aunado a lo anterior, están las escasas oportunidades de interacción en la LE ya que, en México, el contexto en sí no es favorable para el desarrollo de la LE porque no hay promoción abundante fuera del aula. Las posibilidades de un estudiante en México de comunicarse en inglés fuera del aula son mínimas, además, el español es la segunda lengua con más hablantes nativos por ser el idioma oficial en 22 países, es la lengua materna más utilizada en el continente americano y la tercera lengua más empleada en internet (Ruíz, 2015).

La población estudiantil logra un nivel la LE, lo cual indica que los resultados que se han obtenido en el aprendizaje del inglés no son favorables para tomar un rol activo en discusiones comerciales ni para realizar tareas complejas con la LE, los usuarios del inglés en México pueden leer y expresar oraciones y preguntas simples de temas de la vida cotidiana pero no manejan información de negocios en ningún nivel de la LE (Pearson, 2013).

En general, en México el nivel de dominio de la LE es bajo (EF EPI, 2016). A pesar de la importancia de la LE en la actualidad, en el contexto donde se realiza el estudio existen problemas de reprobación, deserción y bajo rendimiento de la LE. Por tal motivo se considera pertinente indagar sobre lo que ocurre en el contexto de estudio para reconocer que ha afectado el aprendizaje de los alumnos.

Experiencias de aprendizaje

Una experiencia es un asunto activo pasivo. El sentido “activo” se refiere a que se ensaya, se actúa sobre algo, se hace algo con ello, por otro lado, es pasivo porque se sufre de ello, es decir se padecen las consecuencias de las cosas resultantes de ese ensayo ya sea en forma de gozo o sufrimiento. Cada experiencia debe seguir el principio de continuidad, lo cual se refiere a la interconexión entre las experiencias previas y futuras (Dewey, 1998).

Otra concepción utilizada comúnmente es la experiencia considerada como algo que nos pasa. Larrosa (2009) indica que, si bien es algo que nos pasa, ese algo, nos transforma y nos permite relacionarnos con algo que no somos. Una experiencia es aquello que nos implica, nos afecta y nos transforma de manera única. Las definiciones de Dewey y Larrosa coinciden en el sentido pasivo de algo que pasa o se sufre.

Por otro lado, Contreras Domingo (2013) considera que la experiencia es “aquello que hay bajo lo vivido, de tal manera que ha ido labrando una forma de ser y estar ante las situaciones, una consciencia de lo significativo de aquello vivido” (p.129). De la misma manera en esta definición se aprecia el sentido pasivo propuesto por Dewey con la idea “ha ido labrando una forma de ser” (p.129) porque hay una consecuencia a partir de lo vivido.

Dewey considera que el aprendizaje ocurre por la experiencia, pero indica que a veces eso no sucede por la existencia de experiencias anti educativas, las cuales ocurren cuando no cumplen con el principio de continuidad, de modo que se detiene o entorpece el

desarrollo de experiencias futuras. Cuando esto sucede se da lugar a la pereza, a la negligencia, a la falta de sensibilidad y reactividad. Aunque las experiencias sean deleitables si no siguen el principio de continuidad la energía se desperdiga y la persona se atonadra, desarrolla hábitos dispersivos, desintegrados y finalmente, pierde la capacidad para controlar las experiencias futuras (Dewey, 1998). Por otro lado, cuando hay conexión entre ellas, impactan positivamente a los estudiantes, y estos adquieren conocimientos. Este estudio cualitativo exploratorio tuvo como propósito identificar las experiencias de aprendizaje que han favorecido o limitado el desarrollo del inglés como LE en el nivel superior.

Estudios sobre experiencias de aprendizaje en el desarrollo del inglés

En la revisión de la literatura se encontraron estudios que reportan las experiencias de aprendizaje que facilitaron y dificultaron el desarrollo del inglés como LE desde la voz de los alumnos.

En las aulas donde el aprendizaje es mediado por la tecnología, los hallazgos coinciden, con respecto a los efectos de las TIC en el aprendizaje de la LE. En el estudio cuantitativo de Taskiran, Gumusoglu y Aydin (2018), realizado en una universidad turca, con una muestra de 100 participantes de 18 a 24 años, encontraron que las experiencias de aprendizaje deben ser pertinentes con las características de los estudiantes de la generación X y de la red; y que los estudiantes tienen opiniones positivas sobre el uso de Twitter ya que permitía aprender uno del otro.

Por otro lado, Mali (2017), en un estudio cualitativo en una universidad en Indonesia, con 30 estudiantes de 20 a 22 años, detectó que el uso de las TIC ayudó a los estudiantes a aprender de forma autónoma y cooperativa, a asumir una postura de compromiso para la entrega de productos. Además, los alumnos encontraron el beneficio de la tecnología para aprender el idioma y para familiarizarse con ella para emplearla en su campo laboral. Aunque, esta experiencia no es favorable para alumnos acostumbrados a trabajar en contextos centrados en el profesor más que en el alumno.

Lobatos y Herrera (2016) realizaron un estudio cuantitativo en México con una muestra de 105 participantes universitarios de 3º y 8º semestre. En los resultados encontraron que el recurso didáctico más empleado por los docentes es el libro de texto; la habilidad más practicada es lectura seguida de la habilidad oral; su estilo de aprendizaje es tomado en cuenta casi siempre; el docente emplea una didáctica general, pero ninguna específica de la enseñanza del inglés y les falta practicar el inglés fuera del aula.

En el estudio de corte cualitativo de Ok (2014), con una muestra de 46 estudiantes universitarios turcos de primer año, se encontraron experiencias de aprendizaje positivas en el aula de la LE generadas por el uso del portafolio digital, las cuales ayudaron a desarrollar las habilidades de lectura y escritura, a pronunciar mejor, a hablar en la LE y a enriquecer

el vocabulario. En las experiencias de aprendizaje donde se empleó la tecnología con fines educativos, se crearon condiciones favorables para aprender la LE, se fortaleció el compromiso y trabajo colaborativo, la convivencia, las técnicas de estudio y las habilidades tecnológicas para el contexto académico y laboral.

Por otro lado, Tin (2013), con una muestra de 11 estudiantes de diferentes países, inscritos a un programa de enseñanza para hablantes de otras lenguas, nueve estudiantes de posgrado y dos universitarios de 25-45 años, encontró que las experiencias que permiten aprender inglés están relacionadas con el contexto, el docente y la funcionalidad de la LE en la vida diaria. Con respecto al contexto se menciona el familiar, donde se fomenta el aprendizaje de la LE antes de ingresar al espacio formal. Por otro lado, las experiencias donde los maestros auxilian o alientan a los alumnos en la realización de actividades o tareas, les ayudó a aprender la LE. Además, cuando los alumnos encuentran la aplicación de la LE en su vida cotidiana o extracurricular como puede ser la obtención de un trabajo, una beca u oportunidad de comunicación con persona de interés que no comparte la misma lengua materna.

En el estudio realizado con 6 participantes de China, Tailandia y Corea de posgrado en una universidad australiana, se encontró que el alumno aprende cuando toma el control de su propio aprendizaje; decide sobre que, cuando y cómo aprender y reflexiona sobre su progreso en la LE (Rowland, 2011).

Otro aspecto relevante son los recursos didácticos, por ejemplo, en el estudio cualitativo de Morales (2008) que realizó en Bogotá con dos participantes de 21 años y de 27 años, en cursos particulares. El investigador empleó las canciones de rock como recurso didáctico por ser del agrado de los estudiantes. En los hallazgos, encontró que al seleccionar recursos didácticos que son atractivos para el alumno, sirven para satisfacer un gusto personal y al mismo tiempo para leer, escribir, hablar, escuchar, pronunciar, aprender vocabulario nuevo y gramática en inglés. Por lo tanto, considera que en la selección de materiales se debe tomar en cuenta los intereses de los alumnos.

Gisbert y Córdova (2008) realizaron una investigación con una muestra de 43 participantes en una universidad de Oaxaca, México, no indican la edad de los participantes. Los estudiantes, se involucraron en tutorías entre pares. Los alumnos asumieron el rol de tutor y tutorado. Los participantes presentaron exámenes con el contenido abordado en las asesorías, los resultados fueron satisfactorios. Ambos aprendieron; los tutorados por la atención personalizada y los tutores por preparar las tutorías, además, por la retroalimentación que recibían por parte de los docentes encargados del proyecto. La experiencia promovió el aprendizaje autónomo y colaborativo.

Experiencias que dificultan el aprendizaje de la LE

Se identificaron algunas experiencias que dificultan el aprendizaje asociadas con el docente, con aspectos afectivos, cognitivos y contextuales. En el estudio exploratorio realizado en una universidad australiana, se encontró que algunas experiencias que dificultan el aprendizaje de los estudiantes están asociadas con el docente, esto ocurre cuando se centra únicamente en la transmisión de conocimiento o considera a los estudiantes como mecanismos de procesamiento de información, dejando de lado la calidad de persona (Rowland, 2011).

Sawir (2005) realizó un estudio cualitativo en una universidad australiana con 12 estudiantes extranjeros de cinco países de Asia, en sus hallazgos obtuvo que las experiencias de aprendizaje previas son la causa de los problemas que enfrentaron los estudiantes en el desarrollo de la LE. En contextos donde habían vivido el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el profesor o donde se fomentaba la enseñanza de gramática y lectura, los alumnos consideraban la práctica de aspectos gramaticales más importante que hablar en la LE. De modo que el desarrollo de la habilidad oral se afectó negativamente, no podían comunicarse ni para socializar ni para expresarse en cuestiones académicas. Además de que el input que recibían por parte de sus profesores asiáticos era diferente al de los hablantes nativos del inglés. Aunado, a eso están las escasas oportunidades que tienen para utilizar la LE fuera del aula en sus países de origen.

En el estudio hecho en una universidad en Hong Kong se encontraron tres causas principales que obstaculizan el aprendizaje, relacionadas con aspectos cognitivos, afectivos y con el docente. Las primeras se manifiestan cuando los estudiantes tienen escasa o nula comprensión sobre los temas y recurren a la memorización, que le sirven para obtener resultados favorables en sus exámenes, pero no aprenden; las segundas, se originan cuando hay falta de motivación causada por el desconocimiento de objetivos y funcionalidad de las asignaturas que integran su programa de estudio; las terceras, están asociadas con el método de enseñanza. Cuando los docentes enseñan de manera distinta a la que los alumnos están acostumbrados (Ho, Chan, Sun y Yan, 2004).

Los hallazgos de las experiencias desfavorables sugieren poner atención en los aspectos cognitivos, afectivos, metodológicos y las actitudes porque inciden en el aprendizaje de la LE. De acuerdo con Ellis (1994) los factores afectivos y las actitudes son responsables del aprendizaje de la LE, se manifiestan de forma positiva o negativa en los contextos académicos resultado de las experiencias de aprendizaje de los alumnos, éstos mueven a los aprendices para realizar esfuerzos para aprender o para no aprender.

Marco metodológico

Esta investigación cualitativa exploratoria buscó identificar cómo lo vivido por los estudiantes, en el desarrollo de la LE, facilitó o limitó su aprendizaje. En este sentido, este proyecto de investigación preliminar de uno más amplio permitió identificar algunas experiencias de aprendizaje de los estudiantes, al mismo tiempo dio oportunidad de verificar la consistencia en las decisiones metodológicas como son el tipo de técnicas e instrumentos empleadas en el trabajo de campo (Teijlingen y Hundley como se cita en Muñoz, 2011).

Para el levantamiento de datos empíricos se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada porque es flexible, aunque se partió de preguntas previamente integradas en una guía de entrevista. La guía dio pauta para replantear los ítems, ayudó a reducir formalismos, a aumentar el interés de los entrevistados en su participación y a facilitar el recuerdo de sus vivencias (Martínez, 2006).

Población y muestra

El estudio se realizó en una Institución pública de Educación Superior ubicada en Puebla, México. El tipo de muestreo cualitativo fue teórico, el cual se refiere a la elección sistemática de los entrevistados previo a la selección se delimitan las características estructurales de los informantes (Navarrete, 2000). La muestra se conformó por 2 hombres y 2 mujeres de 20 años del Tronco Común Universitario (TCU). El TCU se conforma por alumnos de cuatro áreas de conocimiento. Los participantes de la muestra pertenecen al área de Ciencias Sociales y Humanidades. Los entrevistados cumplían con características específicas, tales como estar inscritos a la asignatura de inglés IV en el TCU, escuela de procedencia del sector público. Para proteger la identidad de los informantes se usaron seudónimos.

Instrumento cualitativo

Para el trabajo de campo se elaboró una guía de entrevista denominada <<Experiencias de aprendizaje en la adquisición de una segunda lengua>> compuesta por 19 preguntas. Con el fin de lograr confiabilidad en la recolección de datos cualitativos, se realizaron las cuatro fases propuestas en el refinamiento del protocolo de entrevista (Castillo-Montoya, 2016).

1. Fase 1: En esta etapa se buscó que las preguntas de la guía de entrevista solicitaran información que respondiese a la pregunta de investigación.
2. Fase 2: En el diseño de la guía de entrevista se incluyeron cuatro tipos de preguntas: introductorias, de transición, claves y de cierre. Para lograr la claridad de la guía de entrevista, se cuidó que el vocabulario fuera de fácil comprensión

para los participantes, se incluyeron comentarios y frases que permitieran darle un tono de plática a la entrevista.

3. Fase 3: Jueceo. Una vez elaborado el instrumento, se procedió al jueceo para comprobar su validez como instrumento de investigación (Castillo-Montoya, 2016). La guía de entrevista se envió a dos expertos vía correo electrónico a un investigador boliviano, a una investigadora mexicana, a otros dos investigadores se les entregó la carta de petición de forma personal.

A partir de las observaciones de los expertos se modificó la guía de entrevista. Las sugerencias de tres jueces fueron similares, entre ellas evitar el uso de metalenguaje, modificar palabras difíciles para asegurar la comprensión de los entrevistados e incluir frases para generar un clima de interacción favorable para que el participante expresase sus vivencias.

4. Fase 4: Piloteo del protocolo de entrevista. Una vez que se verificó la simplicidad y la claridad de las preguntas de la guía de entrevista, se procedió al pilotaje del instrumento. Se entrevistó a cuatro alumnos. En esta fase, se midió la duración de la entrevista y se verificó la comprensión de las preguntas (Castillo-Montoya, 2016).

Análisis de la información cualitativa

Después de la transcripción de las entrevistas, para el análisis de la información se utilizó el programa Atlas. ti versión 7. Con la ayuda de esa herramienta, se codificó y se formaron 3 familias: importancia del inglés, experiencias de aprendizaje que facilitan el desarrollo de la LE y que dificultan el desarrollo de la LE.

Hallazgos

La información recabada señala que las experiencias que dificultan y favorecen el aprendizaje de los alumnos del tronco común universitario están asociados con los maestros, los recursos didácticos y las actividades.

Experiencias de aprendizaje favorables para el desarrollo de la LE

Las experiencias de aprendizaje que facilitaron el desarrollo de la LE posicionan al docente como uno de los principales actores que favorecieron su aprendizaje por la atención que les brindaron en un momento de duda, eso les ayudó porque los hicieron sentir importantes o especiales. Como lo indicó un participante:

Recuerdo una vez que me había equivocado en las personas con el tiempo verbal, con have y has y el profe me corrigió... siento que esa importancia que nos tomaba para decir las cosas ... fue como lo que marcó a mí (Manuel).

Por otro lado, se reiteró que el constante interés del docente ante sus inquietudes y dudas marcó la diferencia en su proceso de aprendizaje. La interacción docente-alumno crea condiciones favorables para el aprendizaje, de acuerdo con Tin (2013) las experiencias donde los maestros auxilian o alientan a los alumnos en la realización de actividades o tareas es necesaria para el progreso de los estudiantes. El informante manifestó:

Creo que la sensibilidad del profesor. Si porque cualquier cosita y estábamos levantando las manos y él veía y él iba y trabajaba con nosotros ... y en cualquier duda, pues no sé, nos iba explicando (Jessi).

En el caso de Caro, la forma de enseñar de los docentes incluyendo el lenguaje corporal y ademanes ayudó a comprender lo que el maestro decía en inglés. El informante relató:

Hhe, primero fue la forma en que enseñaba la profesora, hablaba en inglés y hacía movimientos, ademanes, que te ayudaban a entender más (Caro).

Experiencias favorables: actividades

También las actividades que los estudiantes dentro del aula y los recursos didácticos fueron citados constantemente como elementos favorables en el aprendizaje de la LE. Las actividades que promueven la práctica del inglés dentro de clase resultaron positivas para el aprendizaje de la LE. Mali (2017) menciona que el trabajo cooperativo en el aula es un factor positivo en el aprendizaje. En el salón de clase, los alumnos prefieren las actividades en equipo porque comprenden mejor a un compañero que al docente. Dos informantes expusieron las ventajas del trabajo en equipo:

Cuando trabajamos en equipo es más fácil porque a veces le entiendo más a mis compañeros que al profesor y cómo somos de la misma edad más o menos sabemos cómo explicarnos y entender bien (Pedro).

Hablar con tus compañeros, pues te quita la pena ... A veces trabajas en equipo, y no sé, te dicen en tu equipo en lo que estabas mal (Jessi).

También, es del agrado de los estudiantes relatar o escribir sobre temas de su interés, porque sienten que el grado de dificultad de la actividad es bajo, de modo que realizan

el producto o tarea de manera fácil y rápida. Al respecto Rowland (2011) encontró que los alumnos aprenden mejor cuando eligen qué y cuándo aprender. Un informante expresó:

Un correo, pero relatando nuestras cosas favoritas. En este caso a mí me gustan mucho las películas y el cine... pues entonces se me hizo muy fácil escribir sobre las películas, y todo eso fue bastante productivo, fue bastante fácil (Pedro).

Experiencias desfavorables para el aprendizaje

Las experiencias que dificultaron el aprendizaje fueron donde se manifestaron algunos sentimientos y emociones que inhiben el logro en el desarrollo de la LE. De acuerdo con Ellis (1994) los factores afectivos y las actitudes son responsables del aprendizaje de la LE, se manifiestan de forma positiva o negativa en los contextos académicos resultado de las experiencias de aprendizaje de los alumnos, éstos mueven a los aprendices para realizar esfuerzos para aprender o para no aprender. En algunas experiencias que dificultaron el aprendizaje de la LE, el docente, las actividades y los recursos materiales provocaron en algunos alumnos desmotivación, aburrimiento, desinterés e inseguridad.

Experiencias desfavorables: docentes

La manera en que los docentes presentan la información y la manera de dirigirse al alumno ocasionó que los alumnos se quedaran con dudas. De acuerdo con Rowland (2011) cuando los alumnos tienen preguntas sobre el tema, recurren a estrategias que sirven para salir adelante en alguna tarea, pero no aprenden. Un informante comentó que:

Quando en la clase el profesor no explicaba... Solo ponía cosas en el pizarrón, y nos ponía a hacer a nosotros y ya pues no contestaba nuestras preguntas... al final me quedaba con dudas (Jessi).

Por otro lado, cuando los docentes enseñan de forma ajena a la manera de aprender de los estudiantes el aprendizaje es afectado, con respecto a este punto, Ho et al. (2004) señalan que cuando los docentes enseñan de manera distinta a la que los alumnos están acostumbrados, los alumnos no aprenden. Además, cuando existen experiencias anti educativas, se da lugar a la pereza, a la negligencia, a la falta de sensibilidad y reactividad (Dewey, 1998). Un informante dijo:

El inglés dos ... se me dificultó un poco porque el profe y su método de enseñanza no me ayudó.

En inglés tres no tuvimos todas las clases... entonces como que me daba igual y no lo ponía en práctica entonces los conocimientos que tenía prácticamente se me fueron borrando (Manuel).

Experiencias desfavorables: actividades

En algunos contextos los materiales didácticos se reducen a un libro de texto. Ante esta condición los alumnos expresaron que las actividades del libro no ayudaron. Morales (2008) sugiere que al seleccionar recursos didácticos estos deben ser atractivos para el alumno, de modo que sirvan como medio para satisfacer un gusto personal, pero al mismo tiempo puede ser un puente para el aprendizaje. Un informante expresó que:

Llegaba a las clases y nos decía abran su libro... contesten esta página ... a la vez igual siento que no nos ayudaba a aprender... el profesor no le tomaba interés a la clase y tampoco nos hizo tomarle interés a la clase (Manuel).

Los alumnos consideran que no aprenden cuando los docentes enseñan de manera diferente a la forma de aprender de los estudiantes o cuando las explicaciones de los docentes no son claras; los alumnos no entienden al profesor y se quedan con dudas, hallazgo que coincide con el de Ho et al. (2004). Aunado a lo anterior, la realización de actividades ajenas al interés de los estudiantes dificulta el aprendizaje de los alumnos, dato que coincide con los hallazgos de Morales (2008), quien sugiere que los recursos didácticos deben ser atractivos para el alumno.

Importancia del inglés

A partir de los puntajes que los informantes obtuvieron en su examen departamental, se observa que el desempeño académico de los participantes es bajo en tres de ellos; a pesar de que consideran que la LE es sustancial en sus vidas, no han aprendido. Los cuatro informantes dijeron que el inglés es importante porque:

Hay más material... sobre mi carrera en inglés que en español (Caro).

Fuera de la universidad..., tú puedes hablar más idiomas y buscar nuevas alternativas de trabajo (Jessi).

Siento que, entender un poco más a las víctimas o a las personas que hablen este idioma... nos facilitaría más el trabajo (Manuel).

Estamos en una zona muy turística entonces ... para los criminólogos el inglés le abre muchas puertas (Pedro).

Los informantes coinciden en la importancia del inglés, al concebirla como una herramienta de gran utilidad para tener acceso a la información relacionada a sus áreas de conocimiento y al ámbito laboral. Actualmente, en varios países de América Latina hay requerimiento alto de conocimiento del inglés por parte de empleadores (Cronquist y Fyzbein, 2017).

Conclusión

A partir de los hallazgos se logró alcanzar el objetivo de la investigación exploratoria, se reconoció las experiencias de los informantes en su aprendizaje de la LE. El participante con rendimiento académico alto considera haber vivido solo experiencias favorables. Las experiencias son positivas por la relación docente-alumno cuando los profesores muestran interés por sus estudiantes; cuando trabajan con sus pares. Por la comunicación lingüística y paralingüística.

Por otro lado, las experiencias que dificultaron el aprendizaje se originaron cuando no se generó una conexión entre las experiencias previas y futuras. En el nivel donde los alumnos no fueron preparados adecuadamente se rompió con la continuidad de la experiencia, de modo que perdió el interés por el aprendizaje de la LE. Con respecto a los recursos didácticos se aprecia un uso limitado. El libro de texto, el pizarrón y las libretas son el material empleado. Se aprecia que la tecnología no se utiliza para fomentar el aprendizaje, aunque en diversos estudios se ha comprobado su funcionalidad en la promoción del desarrollo de la LE.

Con base en los resultados de este estudio preliminar se concluye que para los cuatro participantes el docente es un actor principal en su aprendizaje, aunque para uno fue importante la parte afectiva, para otro la sensibilidad del profesor y el método de enseñanza. Los resultados son solo un estudio preliminar, de modo que se considera importante seguir profundizando en el estudio de las experiencias de aprendizaje en las aulas del TCU, por tres razones.

En primer lugar, porque al conocer las vivencias de los alumnos, se puede visualizar que es lo más conveniente para que el aprendizaje de la LE ocurra. A partir del reconocimiento de las experiencias de aprendizaje se puede promover aquellas que resultan favorables para los estudiantes.

Segundo, se puede transformar las experiencias desfavorables que se generan en las aulas puesto que afectan negativamente en el aprendizaje de los estudiantes. Aunque el inglés es muy importante para el desarrollo de los alumnos universitarios, las experiencias de aprendizaje vividas en el TCU no están ayudando al alumno a aprender la LE.

Tercero, porque el número de investigaciones encontradas sugiere la necesidad de explorar este fenómeno en el contexto mexicano puesto que existen pocos estudios enfocados a explorar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de inglés como LE en el nivel superior.

Referencias

- Castillo-Montoya, M. (2016). Preparing for interview research: The Interview Protocol Refinement Framework. *The Qualitative Report*, 21(5), 811-831. Recuperado de: <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2337&context=tqr>
- Contreras Domingo, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 7(3). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4688508>
- Cronquist, K. y Fizbein, A. (2017). El aprendizaje del inglés en América Latina. Recuperado de: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingles-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>
- Davies, P. (2009). Strategic management of ELT in Public Educational Systems: Trying to reduce failure, increase success. *TESL-EJ*, 13(3), 1-22. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ898201.pdf>
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación* (3ª ed.). Madrid: Morata EF EPI. (2016). El ranking mundial más grande según su dominio de inglés. EF. Recuperado de: <https://www.ef.com/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v6/ef-epi-2016-spanish-latam.pdf>
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gisbert, D. D., & Córdova, V. H. (2008). Una experiencia de tutoría entre iguales en la Universidad mexicana de Oaxaca. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(1), 1-12. Recuperado de: <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat/grai/files/duranyhuerta.pdf>
- Ho, A., Chan, C., Sun, L. y Yan, J. (2004). Students' perceived difficulties in learning and their Implications for Learning to Learn. In O. Kwo, T. Moore, y J. Jones (Eds.), *Developing Learning Environments: Creativity, Motivation and Collaboration in Higher Education* (pp. 245-268). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación*. (p.p. 13-45). Argentina: Homo Sapiens.
- Lobatos, L., y Herrera, A. (septiembre, 2016). Proceso didáctico en la enseñanza del inglés. Opinión del alumno sobre la didáctica utilizada por sus profesores. Trabajo presentado en Posgrado Educación UATx. Recuperado de: <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2016/D002.pdf>
- Ok, S. (2014). Reflections of ELT Students on Their Progress in Language and Vocabulary Use in Portfolio Process. *English Language Teaching*, 7(2), 53-62. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1075651.pdf>
- Pearson. (2013). *The 2013 Business English Index & Globalization of English Report*. Pearson. Recuperado de: http://static.globalenglish.com/files/case_studies/GlobEng_BEIreport%202013_EN_A4_FINAL.pdf
- Ramírez, J., Pamplón, E., Cota, S. (2012). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa. Recuperado de: rieoei.org/deloslectores/5020Ramirez.pdf
- Rowland, L. (2011). Lessons about learning: Comparing learning experiences with language research. *Language Teaching Research*. 15(2), 254-267. doi: 10.1177/1362168810388726
- Ruiz, R. (2015). Las lenguas y el desarrollo científico. Mexicanos Primero. Recuperado de: <http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/sorry/Sorry-digital-ok.pdf>
- Sawir, E. (2005). Language difficulties of international students in Australia: The effects of prior learning experiences. *International education journal*, 6(5), 567- 580. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ855010.pdf>

- SEP. (2010). Orientaciones para la enseñanza del inglés en el nivel bachillerato. México.
Recuperado de: <https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/otros/orientaciones-ensenanza-ingles.pdf>
- SEP. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. México: SEP.
https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basicaingles/1LpM-Ingles_Digital.pdf
- Székely, M., O'donoghue, J., y Pérez, H. (2015). El estado del aprendizaje del inglés en México. Mexicanos Primero. Recuperado de: <http://www.educacionyculturaaz.com/wp-content/uploads/2015/02/Sorry.pdf>
- Lobatos, L. M., & Herrera, A. R. G. (2017). Proceso didáctico en la enseñanza del inglés. Opinión del alumno sobre la didáctica utilizada por sus profesores. Recuperado de: <http://posgrado-educacionuatx.org/pdf2016/A107.pdf>
- Mali, Y. C. G. (2017). Efl students' experiences in Learning Call through Project Based Instructions. *Teflin Journal*, 28(2), 170-192. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1148144>
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa: síntesis conceptual. *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146. Recuperado de: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/viewFile/4033/3213>
- Ministerio de educación, cultura y deporte. (2002). Marco común europeo de referencias para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Morales, C. (2008). Using rock music as a reaching-learning Tool. *Profile*, 9, 163-180. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1692/169213804010.pdf>
- Muñoz Aguirre, N. (2011). El estudio exploratorio. Mi aproximación al mundo de la investigación cualitativa Investigación y Educación en Enfermería. *Invest Educ Enferm* 29(3), 492-499. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1052/105222406019.pdf>
- Navarrete, J. M. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales*, (5), 165-180. Recuperado de: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/6851>
- Sawir, E. (2005). Language Difficulties of International Students in Australia: The Effects of prior Learning Experiences. *International Education Journal*, 6(5), 567-580. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ855010.pdf>
- Taskiran, A., Gumusoglu, E. K. y Aydin, B. (2018). Fostering Foreign Language Learning with Twitter: Reflections from English Learners. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(1), 100-116. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165854.pdf>
- Tin, T.B. (2013). Exploring the Development of Interest in Learning English as a foreign/ Second Language. *RELC*. 44(2). 129-146. Recuperado de: <https://scholar.google.co.nz/citation>